مجله زبانشناسی و گویش های خراسان ، سال یازدهم ، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۲۰

Doi: 10.22067/lj.v11i1.70530

تفاوت‌های جنسیتی در استفاده از گفتمان‌نماها در گفتمان روایی: مطالعه موردی کودکان فارسی‌زبان یازده ساله تهرانی[1]

الهه طاهری قلعه نو[1] (دانشجوی دکتری زبانشناسی همگانی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)
محمد دبیرمقدم[2] (استاد زبانشناسی همگانی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

صص: ۱۷۲-۱٤۱

چکیده

هدف این پژوهش آن است که دریابد انواع و بسامد گفتمان‌نماهای به کار رفته توسط کودکان پسر و دختر یازده ساله تک‌زبانه فارسی‌زبان در بافت روایی چیست. گفتمان‌نماها عناصر واژی هستند که در فرایند دستوری‌شدگی، همه یا بخشی از معنای واژگانی یا ویژگی‌های دستوری خود را از دست داده‌اند و در سطح گفتمان ایفای نقش می‌کنند. این پژوهش بر روی پیکره روایی ۱۱۲۰۷ کلمه‌ای کودکان انجام شده‌است. آزمودنی‌های این پژوهش ۱۹ دختر و ۲۰ پسر یازده ساله فارسی‌زبان تهرانی بودند که از منطقه ۹ شهر تهران به شیوه غیرتصادفی و هدف‌مند انتخاب شدند. نتایج آزمون فیشر نشان داد که هر چند پسران در مجموع ۳٤۹ گفتمان‌نما و دختران ۳۱٤ گفتمان‌نما را به کار بردند اما این تفاوت عملکرد تنها در خصوص گفتمان‌نمای «خب» معنادار بود و در خصوص سایر گفتمان‌نماها معنادار نبود. همچنین دختران با کاربرد ۲۵ نوع گفتمان نما از انواع متنوع‌تری نسبت به پسران با کاربرد ۲۰ نوع گفتمان نما بهره بردند. سه گفتمان نمای «بعد»، «بعدش» و «و» بالاترین میزان کاربرد را داشتند. این موضوع را می توان با اصل تصویرگونگی تبیین کرد. بر اساس این اصل توالی عناصر جمله منطبق با توالی رخدادهای جهان خارج است. از این‌رو،

۱." این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری الهه طاهری قلعه‌نو به راهنمایی استاد محترم، جناب آقای دکتر محمد دبیرمقدم است."

تاریخ دریافت : ۱۳۹۷/۰۵/۰۷   تاریخ پذیرش : ۱۳۹۸/۰۴/۲۶

پست الکترونیکی: 1. elahetaheri96@yahoo.com   2. mdabirmoghaddam@gmail.com

کاربرد سه گفتمان‌نمای فوق که بیانگر توالی رخدادهای داستان بودند از سوی کودکان این پژوهش بیشتر بود.

واژه‌های کلیدی: گفتمان‌نما، جنسیت، پیوستگی گفتمان، گفتمان روایی، کودک فارسی‌زبان

۱- مقدمه

کودکان از آغاز تولد در معرض دیدگاه‌های انسان‌های پیرامون خود هستند (توماسلو[۱] و همکاران، ۲۰۰۵: ۷۲۱). معمولاً کودکان بعد از یک سالگی اولین واژه‌های خود را تولید می‌کنند. اغلب آنها در ۱٦ ماهگی حدود ٤۰ واژه و در دو سالگی حدود ۱۰۰ تا ٦۰۰ واژه می دانند (کلارک[۲]، ۲۰۰۹: ۷۵). کودکان از سن دو سالگی توانایی شرکت در قصه‌گویی در بافت تعاملی با بزرگسالان آشنای خود را دارند (برنر[۳]، ۱۹۷۵؛ اسپری و اسپری[٤]، ۱۹۹٦). حدود چهار سالگی تا پنج سالگی کودکان اطلاعات کافی را برای فهم داستان خارج از بافت به دست می‌آورند و از ضمایر مناسب به عنوان شنونده داستان استفاده می‌کنند (بلیاوسکی[٥]، ۲۰۰۳). در همین سن کودکان برای قصه‌گویی از یک کتاب مصور تنها قادرند تصاویر آن را توصیف کنند تا اینکه بخواهند آن را به صورت یک قصه و یک کل منسجم بیان کنند (برمن و اسلوبین[٦]، ۱۹۹٤). بین ٤ تا ۱۰ سالگی، کودکان توانایی بیان داستان را به عنوان یک کل منسجم، دارند و می‌توانند زمان مناسب، وجه‌نما[۷] و آغاز و پایان روشن را به کار ببرند، هرچند این میزان قابل مقایسه با بزرگسالان نیست (بلیاوسکی، ۲۰۰۳). کودکان بزرگ‌تر همچنین داستان‌های طولانی تری نسبت به کودکان کوچک‌تر بیان می کنند (برمن و اسلوبین، ۱۹۹٤). رشد گفتمان روایی کودک تا حدودی با یادگیری ابزارهای زبانی برای انتقال جنبه‌های گوناگون داستان مانند کاربرد زمان و مکان مرتبط است (هیکمن[۸]، ۱۹۹٥). سایر جنبه‌های رشد شناختی به ویژه توانایی داشتن چندین دیدگاه و انتخاب مناسب یکی از آن دیدگاه ها برای بیان یک گفتمان روایی نیز بر

1. Tomasello, M.
2. Clark. E. V.
3. Bruner, J. S.
4. Sperry, L. L., & Sperry, D. E.
5. Beliavsky, N.
6. Berman, R.A. & Slobin, D. I.
7. aspect markings
8. Hickmann, M.

توانایی روایی کودکان اثرگذار است (بمبرگ و مویسیناک[1]، ۲۰۰۳). آگاهی از دیدگاهی مناسب برای بیان داستان به طور قابل‌ملاحظه‌ای مرتبط با رشد عملکرد ذهن[2] کودک است که این امر با توانایی سازماندهی خوب داستان‌گویی ارتباطی تنگاتنگ دارد (کلینکنکت و بی‌که[3]، ۲۰۰٤).به نظر می‌رسد کودکان هر یک راهبردهای ویژه خود را به کار می‌بندند. برخی از پژوهشگران به تفاوت‌های جنسیتی در به کارگیری این راهبردها اشاره کرده‌اند و برخی دیگر خیلی قائل به این تفاوت‌ها نیستند. در ادامه برخی از این نظرات را مرور خواهیم کرد.

روان‌شناسان اغلب تفاوت‌های جنسیتی را به عنوان ویژگی‌های ذاتی فرد در نظر می‌گیرند، نه به عنوان یک موضوع اجتماعی و یا بافتی[4]. بسیاری از آنها تفاوت‌های جنسیتی را بخشی از ساختار ژنتیکی بشر در نظر می‌گیرند. دیگران نیز بر این باورند که نیروهای اجتماعی بر رفتار مردم در جهت بروز رفتار مناسب جنسیت تأثیر می‌گذارند (اسکلرا[5]، ۲۰۰۹: ۲٤۷۹).

پژوهش‌های محدودی در باب تفاوت‌های جنسیتی کودکان در کاربرد زبان انجام شده‌است. در این میان تنها دو پژوهش کریتزیس و اروین‌تریپ[6] (۱۹۹۹) و اسکلرا (۲۰۰۹) به‌طور مشخص به بررسی تفاوت‌های جنسیتی در استفاده از گفتمان‌نما[7]ها پرداختند. در ادامه به آنها و برخی دیگر از پژوهش‌ها که به تفاوت جنسیتی کودکان در کاربرد زبان اشاره داشتند می‌پردازیم. شلدون[8] (۱۹۹۰) در تحقیق خود در مورد کودکان پیش‌دبستانی، سبک زبان پسران در اختلافات را به عنوان سبکی خصمانه، مستقل و خود متمرکز[9] توصیف کرد. وی دریافت که دختران یاری‌بخش‌تر بودند و بیشتر از پسران به فکر گروه بودند. در پژوهش وی پسران بیشتر روایت را با این سوال که چگونه این کار انجام شد قطع می‌کردند. کریتزیس و اروین تریپ (۱۹۹۹) در پژوهش خود رشد گفتمان‌نماها را در تعامل با کودکان همسال انگلیسی‌زبان ٤ تا ۷ ساله در بافت‌های مختلف مورد مطالعه و بررسی قرار دادند. آن‌ها کودکان را در جفت گروه‌های دوستان صمیمی قرار دادند و تعامل آن‌ها را در دو بافت مختلف مشاهده کردند:

1. Bamberg, M. & Moissinac, L.
2. Theory Of Mind
3. Kleinknecht, E. & Beike, D. R.
4. contextual
5. Escalera, E. A.
6. Kyratzis, A. & Ervin-Tripp, S.
7. discourse marker
8. Sheldon, A.
9. self-focused

خاله‌بازی با یک اسباب بازی، و بازگویی داستان. آن‌ها نتیجه گرفتند که بافت‌های مختلف موجب به‌کارگیری متفاوت گفتمان‌نماها می‌شود. همچنین نتایج نشان داد که به کارگیری گفتمان‌نماها از سوی دختران و پسران متفاوت بود و کودکان در دو گروه سنی در بافت مورد علاقه خود گفتمان‌نماهای متفاوتی به کار بردند.

ثورنه[1] (۱۹۹۲) نشان داد اگر چه جدایی جنسیت در میان کودکان مدرسه ابتدایی فراگیر است، امّا هنوز جایگاه‌هایی وجود دارد که پسران و دختران در برخی حوزه‌ها با یکدیگر تعامل دارند که همین امر زمینه رفتار یکسان را فراهم می‌کند. بافت می‌تواند فضاهای اجتماعی را برای اجرای فعالیت‌های اجتماعی هر دو جنس فراهم کند، مانند بازی‌های آهنگین تعاملی. وی همچنین مشاهده کرد که کودکان اغلب با دختران و پسران به عنوان طرف مقابل خود در بافت‌هایی تعامل دارند که در آن جنسیت به صورت دوگانه سازماندهی شده‌است. در این بافت‌ها، جنسیت بسیار برجسته می‌شود. در بافت‌هایی که نشانه‌هایی برای نقش‌های اجتماعی مربوط به جنسیت وجود دارد، کودکان نیز به سناریوهای بازی مناسبِ جنسیتِ خود محدود خواهند شد. با این حال بافت‌هایی وجود دارند که جنسیت ممکن است کم‌اهمیت باشد، مانند زمین شن‌بازی، یا حتی زمانی که آنها حلقه می‌زنند، می‌دوند و جیغ می‌زنند. در این زمان، رفتار پسران و دختران بسیار به یکدیگر شبیه است. به همین دلیل، هنگام تفسیر الگوهای گفتگوی دختران و پسران، باید بافت را در نظر بگیریم (به نقل از اسکلرا، ۲۰۰۹: ۲٤۸۰).

گودوین[2] (۲۰۰۱) معتقد است که در یک بافت خاص (طناب بازی) جنسیت مهم نبود، ولی مهارت آنها مهم بود تا پیش‌بینی کنیم چه کسی از گفتار مستقیم استفاده می‌کند و به دیگران بگوید چه کار باید انجام دهند. وی دریافت که در استفاده از جملات امری، هر دو پسران و دختران در صورتی که در فعالیت‌های خود مهارت بیشتری داشته باشند به طور مستقیم به دیگران می‌گویند که چه کار باید انجام دهند. کریتزیس و گو[3] (۲۰۰۱) متوجه شدند که دختران مندرین زبان[4] چینی در بحث‌ها کاملاً قاطع و از خود مطمئن و پسران کاملاً مطیع بودند. دختران لاتین نیز در بافت یادگیری مشارکتی[5] قاطع و از خود مطمئن بودند.

---

1. Thorne, B.
2. Goodwin, M. H.
3. Guo, J.
4. Mandarin-speaking
5. cooperative learning contexts

اسکلرا (۲۰۰۹) در پژوهشی به بررسی نقش بافت و تفاوت‌های جنسیتی در کاربرد گفتمان‌نماهای کودکان می‌پردازد. وی ۳۶ کودک ۳-۵ ساله را در گفتگوی طبیعی با همسالان خود در طول زمان ناهار مورد مشاهده قرار می‌دهد. وی اذعان می‌دارد که ارتباط مهمی میان جنسیت و بافت گفتگو و همچنین میان بافت گفتگو و گفتمان‌نماها وجود دارد. نتایج مطالعه وی نشان داد که در فعالیت گفتگو کودکان برخی از گفتمان‌نماها را برمی‌گزیدند و برخی از گفتمان‌نماها را انتخاب نمی‌کردند. زمانی‌که کاربرد گفتمان‌نما در درون بافتی معین مطالعه می‌شد هیچ تفاوت جنسیتی مهمی وجود نداشت. بافت بازی‌کردن در یافته‌های وی استثنا بود. در بافت بازی‌کردن تفاوت معنی‌داری در استفاده از گفتمان‌نماها توسط دو جنس وجود داشت، پسران به مراتب بیشتر از دختران از ساخت‌های تعاملی[1] و کنشی استفاده می‌کردند.

جستجوی نگارندگان نشان می دهد که در حوزه تفاوت های جنسیتی در استفاده از گفتمان نماها در زبان‌فارسی تاکنون پژوهشی صورت نگرفته‌است. در ادامه به برخی از پژوهش هایی که به تفاوت های جنسیتی در کاربرد زبان فارسی اشاره کرده‌اند می پردازیم. میردهقان و ایمانی (۱۳۹۰) در پژوهشی موردی به مطالعه تفاوت‌های جنسیتی زبانی در به کارگیری دایره واژگان فارسی در چهارچوب تکامل رشد ارتباطی پرداختند. آنها دایره واژگان دو کودک دوقلو سه سال و سه ماهه را در ۲۲ دسته واژگانی تحلیل کردند. نتایج تحلیل داده‌های آنها نشان داد میان میانگین عملکرد دوقلوها در ۳ دسته واژگانی تفاوت معناداری وجود نداشت و در سایر موارد میانگین عملکرد آنها بسیار نزدیک به یکدیگر بود.

اعلمی و صباح (۱۳۹۱) به مطالعه جنسیت و تفاوت گفتمان در مکالمات روزمره سخنوران زن و مرد فارسی‌زبان پرداختند. نتایج آنها نشان داد که روی هم رفته ٣٤ نوع گفتمان‌نما ٢٥٤ بار توسط آزمودنی‌های آنها مورد استفاده قرار گرفته بود. همچنین آنها نتیجه گرفتند که تفاوت معناداری در تعداد گفتمان‌نماها در گفتار زنان و مردان وجود ندارد. رابطه جنسیت و قطع گفتار از سوی رهبر، محمودی بختیاری و کریم خانلویی (۱۳۹۱) نیز مورد بررسی قرار گرفت. آزمودنی‌های آنها را ۱۰ زن و ۱۰ مرد دانشجو بین ۱۸ تا ٢٤ سال تشکیل می‌دادند. آنها نتیجه گرفتند که زنان و مردان در محیط‌های مختلف، بر اساس کاربرد قطع گفتار رفتار متفاوتی را از خود نشان می‌دهند.

1. exchange level

۲- گفتمان‌نماها [1]

مطالعه گفتمان‌نماها همواره با چالش‌های زیادی همراه بوده‌است. یکی از مشکلاتِ مربوط به تعریف گفتمان‌نماها بر سر این موضوع است که گفتمان‌نماها از چه اجزائی تشکیل شده‌اند (شفرین[2]، ۲۰۰۱). برخی از پژوهشگران گفتمان نماها را به عبارت‌های صرفی محدود کرده‌اند (فراسر[3]، ۱۹۹۶؛ کرون[4]، ۱۹۹۵)؛ در حالی که دیگر محققان عبارات غیرصرفی مانند oh را نیز در زمره گفتمان‌نماها دسته‌بندی کرده‌اند. فراسر (۱۹۹۹) گفتمان‌نماها را به سه مقوله نحوی محدود کرده است: حروف ربط، قیود و عبارات حرف اضافه‌ای، حال آنکه سایر محققان موارد غیرصرفی، ادات و بندهای رایج را نیز گفتمان‌نما دانسته‌اند (برینتون[5]، ۱۹۹۶؛ شفرین، ۱۹۸۷؛ ردکر[6]، ۱۹۹۱). شفرین (۱۹۸۷) معتقد است گفتمان‌نماها می‌توانند شامل حروف ربط (مانند and و because)؛ قیدهای ربطی و زمانی (مانند then، now و so)؛ اصوات (مانند oh و well)؛ و بندهای معترضه (مانند I mean و y'now) باشند وی معتقد است گفتمان‌نماها معمولاً در آغاز و یا پایان یک نوبت مکالمه رخ می‌دهند، هرچند ممکن است در مکان‌های دیگر نیز رخ دهند. ورزبیکا[7] (۱۹۸۶: ۵۱۹) حروف ندا[8] و کلمات سوگند[9] را نیز گفتمان نما می‌داند. به باور دبیرمقدم[10] (۱۳۹۷) آنچه در دستور سنتی ذیل حروف ربط آورده می شود در تحلیلِ گفتمان گفتمان‌نما نامیده می‌شود.

شفرین (۲۰۰۱: ٦٧) بر این باور است که "گفتمان‌نماها نه تنها در مورد ویژگی‌های زبانیِ (معنایی و معنای کاربردشناسی، منبع و نقش) مجموعه عبارات[11] و ساختار تعامل اجتماعی که

---

۱. این معادل را اولین بار از سوی استاد دکتر محمد دبیرمقدم در جلسه‌ایی شنیدم. در منابع بیشتر «نقش‌نمای گفتمان» به‌کار می‌رود.

2. Schiffrin, D.
3. Fraser, B.
4. Kroon, C. H. M.
5. Brinton, L. J.
6. Redeker, G.
7. Wierzbicka, A.
8. interjections
9. Swear words

۱۰. به نقل از کلاس درس استاد محترم جناب آقای دکتر محمد دبیرمقدم.

11. expressions

در آن به کار می‌روند به ما اطلاعاتی می‌دهند بلکه درباره توانشِ شناختی[1]، بیانی[2]، اجتماعی[3] و متنی[4] افرادی که از آنها بهره می‌برند نیز اطلاعاتی را به ما منتقل می‌کنند". در اغلب منابع اشاره شده‌است که ویژگی‌های خاصِ کاربردی، نحوی و معنایی گفتمان‌نماها نشانگر تأثیر متقابل میان صورت و نقش است. از این‌رو در تمامی رویکردهای موجود همه بر سر این موضوع متفق‌القول هستند که یکی دیگر از ویژگی‌های قابل توجه گفتمان‌نماها این است که در شرایط صدق پاره‌گفته بیان شده نقشی ندارند (برینتون، ۱۹۹۹؛ فراسر، ۱۹۹۹). به این معنا که حذف گفتمان نما از پاره‌گفته تأثیری بر معنای پاره‌گفته نمی‌گذارد. آنها معنای ارجاعی یا گزاره‌ای ندارند. در عوض، ممکن است معنای کاربردی و اجتماعی اضافه کنند، و باعث شوند یک گفته مؤدبانه یا چالش‌طلبانه به نظر برسد. گفتمان‌نماها ممکن است روابط میان ایده‌ها را فهرست کنند[5]، اما خود گفتمان‌نما به تنهایی محتوای واقعی پاره‌گفته را ارائه نمی‌کند. هر چند که ممکن است در متنیت و یا انسجام اجتماعی[6] آن نقش داشته باشد، اما خودِ صورت به لحاظ معنایی رنگ‌باخته[7] است (سویتسر[8]، ۱۹۹۰).

باید به این نکته توجه کرد که هر چند حذف گفتمان نماها لطمه‌ای به معنای گزاره‌ای نخواهد زد اما، برای دستیابی به ارتباطی مؤثر، گفتمان‌نماها نباید نادیده گرفته شوند. ثوارتویک[9] (۱۹۸۰: ۱۷۱) این موضوع را بررسی کرد که: "اگر، زبان‌آموز خارجی بگوید «five sheeps» یا «he goed» این اشتباهِ صورت گرفته حتماً از سوی هر گویشور بومیِ انگلیسی‌زبان اصلاح خواهد شد. اما اگر او واژه «well» را حذف کند واکنش محتمل این خواهد بود که بگویند گوینده در هنگام صحبت متعصب، بی‌ادب، خسته‌کننده، و یا آزاردهنده بوده؛ اما گویشور بومی نمی‌تواند دقیقاً مشخص کند که در کدام قسمت گفتمان وی اشتباهی رخ داده‌است."

نوریک[10] (۲۰۰۱) نیز بر این باور است که گفتمان‌نماها معنایی را خلق نمی‌کنند بلکه شنونده را به جهت معینی هدایت می‌کنند. بنابراین، گفتمان‌نماها می‌توانند بدون صدمه زدن به

---

1. cognitive competence
2. expressive
3. textual
4. social
5. index
6. Social cohesion
7. bleached
8. Sweetser, E.
9. Svartvik, J.
10. Norrick, N.

معنا حذف شـوند، اگرچه با حذف آنها قدرت یا نیروی پاره‌گفته وضوح کمتری خواهد داشت. به باور وی برای فهمیدن اینکه گفتمان‌نما های به لحاظ توالی تحقق‌یافته[1] گاهی به وضـــوح از معناهای همتایان واژگانی هم‌آوای خود مجزا هســـتند، گفتمان‌نماهای گفتمانِ روایی شـــواهد روشـــنی را به لحاظ عملی برای نقشِ گفتمان‌نماهای مســـتقل فراهم می‌آورند. به این معنا که دارای نقش‌هـای دیگری نیز هســـتنـد. مثلاً well در مثـال ۱) بـه عنوان علـامتی برای رد پیش‌انگاره‌ای که از سوی گوینده دیگر مطرح شده به کار رفته است و واضح است که از معنای قیدی خود فاصله زیادی دارد.

مثال ۱ و ۲ را از واتس[2] (۱۹۸۹) و ثوارتویک و کوارک[3] (۱۹۸۰؛ به نقل از نوریک (۲۰۰۱: ۸۵۲) برای روشن شدن موضوع آوردیم.

1) A: Did you defeat the purpose? {در حال خندیدن}

B: <u>well</u>, The purpose was, maybe at the time just a medium.
2) A: Did Astrid say hi to you or anything like that?
B: No, I kind of avoided her and she did’t see me. <u>But</u> he was there, Keith was serving.

در مثال ۲، but در دو ســـطح اندیشـــگانی[4] و بلاغی[5] ایفای نقش می‌کند تا معنای پاره‌گفته قبلی خود را رد کند. در مثال مورد بحث از این نظر که از شـــخصـــیت Astrid به همســـر وی Keith تغییر جهت می‌دهد اندیشـــگانی اســـت و از این نظر که تغییر موضـــوع می‌دهد (از احوالپرســـی به میزپذیرایی) بلاغی اســـت. همان‌طور که ملاحظه می‌شـــود دســـته‌بندی نقشِ گفتمان‌نماها در قالب رویکردهایی از این دســـت غالباً با مشـــکل هم‌پوشـــی چارچوب‌ها همراه است. نکته دیگر آن است که شروپ[6] (۱۹۸۵)، شفرین (۱۹۸۷، فراسر (۱۹۸۸) و دیگران معنای هســـتـه‌ای برای هر گفتمـان‌نما در نظر می‌گیرند و برای بافت موضـــعی[7] طیف نقش‌ها را نیز توضـیح می‌دهند. در زبان فارسی رویکرد شفرین از سوی برخی از نویسندگان (همچون تاکی، ۱۳۸۸ و مقدم‌کیا، ۱۳۸۳) مورد بررســی قرار گرفته‌است اما در خصوص رویکرد هنسن به جز یک پژوهش (عابدی، ۱۳۹۳) مطالعه‌ای صـــورت نگرفته‌اســـت. با توجه به انتقادهای موجود از

1. sequentially determined
2. Watts, R. J.
3. Quirk, R.
4. ideational
5. rhetorical
6. Schourup, L.
7. Local context

رویکردهای شفرین و دیگر پژوهشگران، نویسندگان رویکرد هنسن را در این مقاله برگزیدند. وی به کمک ۵ مفهوم گفتمان نماها را به عنوان موضوعی که تاکنون در زبان فارسی به آن کمتر توجه شده‌است، موشکافانه بررسی می‌کند. در ادامه به تفصیل به هر یک از این ۵ مفهوم می‌پردازیم و به برخی از نقش‌های کاربردشناختی گفتمان نماها در بافت گفتمان روایی با ذکر نمونه‌هایی از پیکره به دست آمده از آزمودنی‌های این پژوهش اشاره خواهیم کرد. در ادامه با در نظر گرفتن چندمعنایی و شباهت خانوادگی مطرح شده از سوی هنسن[1] (۱۹۸۸) تحلیل برخی از گفتمان نماها را آغاز خواهیم کرد. سپس به پیروی از پژوهشگرانی مانند شروپ (۱۹۸۵) و دیگران معنایی هسته‌ای برای هر گفتمان‌نما در نظر می‌گیریم و در قالب جدول ٤ آن را ارائه خواهیم کرد.

هنسن (۱۹۹۸: ٦۹) بر این باور است که گفتمان‌نماها عناصر واژگانی یا محتوایی زبان هستند که در جریان فرایند دستوری‌شدگی[2] همه یا بخشی از معنای واژگانی و یا ویژگی‌های دستوری خود را از دست داده‌اند. به عنوان مثال واژه «بعد» /b□ʔd/ در زبان فارسی در فرهنگ صدری افشار و همکاران (۱۳۸۱: ۲۲۵) به عنوان صفت (نفر بعد) و قید (دو سالِ بعد) به کار رفته؛ اما فرشیدورد (۱۳۸٤: ۵۳۲) علاوه بر این‌ها آن را حرف ربط همپایگی برای انتقال مفهوم توالی نیز در نظر می‌گیرد. مقدم‌کیا (۱۳۸۳: ۹۷) نتیجه می‌گیرد که «بعد» به چند مقوله دستوری تعلق دارد و در گفتمان امروزی زبان فارسی، «بعد» عمدتاً به عنوان پیوند افزایشی به کار می‌رود و گفتمان‌نما است. محرابی ساری (۱۳۹۳: ۱۱٦) با بررسی گفتمان‌نماهای موجود در بازگویی داستان کودکان ٤ تا ۷ ساله، «بعد» را گفتمان‌نمای زمان معرفی می‌کند. به نظر می‌رسد «بعد» بر اساس فرایند دستوری‌شدگی در گفتمان کودکان این پژوهش نیز به عنوان گفتمان‌نما کاربرد پیدا کرده‌است. به گفتمان‌نمای «بعد» در گفتمان زیر نگاه کنید:

حنانه

یه روزی ما رفته بودیم با خواهرم بیرون. من خیلی دلم تنگ شده بود، به خاطر اینکه برم پارک. **بعد** یهو خواهرم وایساد. **بعد** ازش قول گرفتم که منو هر روز ببره پارک؛ **بعد** اونم قبول کرد. **ولی** اون نمی‌خواست ببره **چون** می‌گفت: باشه، می‌برمت دیگه **ولی** نمی‌برد.

1. Hansen, M. B. M.
2. grammaticalization

همان‌طور که ملاحظه می‌شود «بعد» در گفتمان ۱ صفت یا قید نیست بلکه گفتمان‌نما است. زمانی که در نقش صفت یا قید به کار می‌رود با حذف آن از معنای گزاره‌ای پاره‌گفته کاسته می‌شود امّا در گفتمان ۱) بالا اینگونه نیست. گفتمان‌نمای «بعد» در وضعیت صدق پاره‌گفته بیان شده نقشی ندارد و حذف آن تأثیری بر معنای پاره‌گفته نمی‌گذارد هر چند که با حذف آن به لحاظ کاربردشناسی گویی انسجام و پیوستگی روایت کاهش می‌یابد. در هر سه مورد گفتمان‌نمای «بعد» در گفتمان ۱ در آغاز پاره‌گفته به کار رفته‌است. هدف گوینده از واژه «بعد» در گفتمان بالا بیشتر ایجاد رابطه میان پاره گفته قبلی و بعدی است تا برقراری توالی زمانی. در واقع گوینده سعی داشته برای روایت داستان رخدادها را در کنار هم بگذارد و توالی یا آغاز رخدادی جدید را نشان دهد. در اولین کاربرد، گفتمان‌نمای «بعد» در گفتمان بالا کمک می‌کند تا گوینده داستان بتواند از آنچه راجع به دلتنگی خود از رفتن به پارک می‌گوید به سراغ شخصیت دیگر داستان برود. در دومین کاربرد این گفتمان نما گوینده داستان باز به همان شیوه قبلی برای ادامه دادن روایت خود از «بعد» بهره می‌گیرد. یعنی از اشاره به وضعیت ایستادن خواهرش به سراغ موضوعی دیگر می‌رود و از او قول می‌گیرد. در سومین کاربرد «بعد» نشانگر انتقال سخن از شخصیتی به شخصیت دیگر داستان است.

هنسن (۱۹۹۸: ۷۵-۹۰) همچنین معتقد است که معناشناسی می تواند مطالعه معنای زبانی را با مطالعه مشخصه‌های فرازبانی مانند آهنگ، حرکات دست و صورت، بیان چهره و مانند آن ادغام کند. وی این معناشناسی را معنی‌شناسی رهنمودی[1] می‌نامد و از آن برای توصیف گفتمان‌نما بهره می‌گیرد.

بر این اساس واژه «بعد» در گفتمان بالا با آهنگی مستقل از جمله بیان می‌شود و گوینده بعد از بیان آن درنگ کوتاهی دارد. از این‌رو گفتمان‌نما است.

علاوه بر مفهوم دستوری‌شدگی و معناشناسی رهنمودی هنسن دو مفهوم پیش‌نمونه[2] و شباهت خانوادگی[3] را با یکدیگر ادغام کرده و از هر دو برای توصیف گفتمان‌نماها استفاده می‌کند. مقوله‌هایی که بر اساس شباهت خانوادگی شکل می‌گیرند اعضای اصلی ندارند که بتوانند در مرکز مقوله قرار بگیرند. اعضای این مقوله‌ها مانند یک زنجیر به یکدیگر مرتبط

1. instructional semantics
2. prototype
3. family resemblance

می‌شوند. به طوری که عضو الف برخی از ویژگی‌های عضو ب را با خود دارد و عضو ب نیز برخی از ویژگی‌های عضو ج و عضوهای بعدی را به اشتراک دارد. حال مثال دیگری از گفتمان روایی پسری ۱۱ ساله را با توجه به مفهوم پیش‌نمونه و شباهت خانوادگی بررسی می‌کنیم.

امیر مهدی

ما خواهرمون گم شده. شما می‌گید همچین موردی بود تماس می‌گیرین. **خب** بیاین اینجا با هم بریم بگردیم. اونا هم گفتن باشه نیرو می‌فرستیم. **بعد** ۵ دقیقه گذشت نیومدن.

در گفتمان ۲ نیز عبارت «خب» در آغاز روایت داستان برای ایجاد پیوستگی گفتمان به کار رفته‌است و در سطح گفتمان ایفای نقش می کند. اگر آن را از ابتدای پاره‌گفته حذف کنیم معنای گزاره‌ای پاره‌گفته تغییری نمی‌کند هرچند از نیروی پیوستگی جمله می کاهد. گوینده با کاربرد «خب» مسیر گفتگو را تغییر می‌دهد و قصد مطرح کردن پیشنهادی را دارد.

اکنون گفتمان نمای «خب» به کار رفته در گفتمان بالا را با استفاده از مفهوم شباهت خانوادگی هنسن بررسی می‌کنیم. در فرهنگ سخن (۱۳۸۲: ۲۸٦۱-۲۸٦۲) برای مدخل «خوب» به عنوان صفت ده معنا ذکر شده‌است. ۱. مورد پسند و دلخواه؛ ۲. سودمند و مفید؛ ۳. دارای کیفیت مطلوب؛ ٤. به روشی مطلوب و پسندیده (در نقش قید)؛ ۵. کاملاً، به طور کامل؛ ٦. خوش؛ شادمان؛ ۷. (گفتگو) هنگام انتظار برای شنیدن نظر، پاسخ، یا ادامۀ سخن کسی گفته می‌شود (خوب، بقیه داستان را بگو). ۸. هنگام تأیید یا تأکید چیزی گفته می‌شود؛ حتماً (امشب خانه‌ات می‌روی، وضو می سازی، بگو خوب، دعا را جلو رویت می‌گذاری و می‌ایستی به نماز). ۹. دارای صفات پسندیده. ۱۰. زن یا دختر زیبا. در فرهنگ صدری افشار و همکاران (۱۳۸۱: ۲۲۵) «خوب» علاوه بر صفت به عنوان قید به معنای وضع یا کیفیت دلخواه نیز مدخل شده‌است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در فرهنگ سخن معانی شماره ۷ و ۸ ذکر شده برای صفت خوب، دیگر در سطحی فراتر از جمله یعنی در سطح گفتمان مطرح هستند. در مثال مطرح شده برای معنای ۷ مدخل «خوب»، جمله پس از «خوب» جمله‌ای کامل است که نیازی به آن برای تکمیل ساخت دستوری یا معنایی خود ندارد. در مثال مطرح‌شده برای معنای ۸ مدخل «خوب» نیز به نظر می رسد «بگو خوب» به عنوان یک جمله نقش گفتمان‌نما را ایفا می‌کند و دقیقاً ربط جملات قبل را با جملات بعدی برقرار می‌سازد و نقشی در سطح گفتمان بر عهده دارد. همچنین دو جمله قبل و بعد از آن نیز به لحاظ نحوی و معنایی نیازی به آن

ندارند و هر یک به تنهایی جمله‌های کاملی هستند. همچنین به نظر می‌رسد در هر دو مثال «خوب» دیگر دچار تحلیل آوایی شده و واکه آن به جای /u/ به صورت /o/ تلفظ می‌شود.

ذوقدار مقدم (۱۳۸۱: ۱۰۳–۱۱۷) بر این باور است که «خوب» نقش دستوری مشخصی دارد و کاملاً در ساخت نحوی جمله میزبان خود وارد می‌شود امّا، «خب» را می‌توان از پاره‌گفتار میزبان آن حذف کرد بی‌آنکه به ساخت نحوی پاره‌گفتار لطمه‌ای وارد شود. از دیدگاه معناشناسی نیز «خوب» در محتوای گزاره‌ای پاره‌گفته نقش دارد اما با حذف گفتمان‌نمای «خب» چیزی از محتوای گزاره‌ای پاره‌گفتار کاسته نمی‌شود. از این‌رو، وی آن را گفتمان‌نما می‌داند.

به این ترتیب «خوب» با نقش صفت به معنای *مورد پسند و دلخواه بودن* در یک سر پیوستار قرار می‌گیرد و در سر دیگر پیوستار «خب» به عنوان گفتمان‌نما قرار می‌گیرد و به عنوان گفتمان‌نما تقریباً هیچ ارتباطی با نقش و معنای صفتی خود ندارد. هنسن (۱۹۹۸: ۱۱۰) بر این باور است که هر چه به سمت گفتمان‌نما در پیوستار پیش می‌رویم از شفافیت معنایی آن گفتمان‌نما کاسته می‌شود. در مثال‌های بالا نیز به نظر می‌رسد «خب» دیگر فاصله زیادی با «خوب» صفتی یا قیدی دارد و معنای آن از شفافیت لازم برخوردار نیست و بیشتر برای ایجاد پیوستگی گفتمان به کار رفته‌است.

در خصوص گفتمان‌نمای «بعد» در گفتمان ۱ نیز می‌توان گفت که «بعد» با نقش صفت و قید در یک سر پیوستار قرار دارد و «بعد» با نقش حرف ربط و گفتمان‌نما در سر دیگر پیوستار قرار دارد. در واقع در مسیر دستوری‌شدگی نقش دستوری آن تغییر یافته و کاهش آوایی نیز یافته‌است و در گفتمان ۱ با حذف انسدادی چاکنایی تولید شده‌است. در برخی موارد در داده‌های به دست آمده علاوه بر حذف انسدادی چاکنایی با کشش واکه پیش از خود بیان شده‌است. البته شفافیت معنایی «بعد» در مقایسه با «خب» بسیار بیشتر است.

مفهوم دیگر بیان شده از سوی هنسن (همان: ۲۵–۳۶) برای توصیف گفتمان‌نماها نظریه ربط یا مناسبت کلام[1] و مکالمه‌کاوی[2] است که برای توصیف گفتمان‌نماها استفاده می‌شود.

---
1. relevance theory
2. conversation analysis

نظریه ربط با توجه به چهار اصل همکاری[1] گرایس[2] (۱۹۷۵) (اصل کیفیت[3] (چیزی را بگوئید که درست باشد)، اصل کمیت[4] (به میزان لازم و به اندازه اطلاعات بدهید)، اصل رابطه[5] (فقط چیزی را بگوئید که به موضوع مورد بحث مرتبط است) و اصل روش[6] (کوتاه و بدون پیچیدگی و ابهام بگوئید)) تدوین شده‌است. ما نیز از برخی از آرای مطرح در این نظریه برای تحلیل معناشناسی گفتمان‌نما در زبان فارسی استفاده خواهیم کرد. در گفتمان‌های شماره ۳ و ٤ سعی خواهیم کرد با استفاده از این مفهوم به بررسی گفتمان‌نمای به کار رفته در گفتمان روایی کودکان بپردازیم.

ماهک

یه روباهی بود به اسم روباه دم‌چتری. اون خیلی بدجنس و خسیس بود، **یعنی** از تموم حیونای جنگل این بدجنس‌تر بود. **یعنی** هیچ کسی بهش هیچی هیچ‌کس نمی‌داد؛ **یعنی** اصلاً بهش اعتماد نداشتن، هیچی بهش نمی‌دادن.

محمدایمان

گفت یه شارژ ۵ هزار تومنی دارین؟ گفت نه. ۲ هزار تومنی هم باشه زنگ بزنم به کلاغ باهاش اذیتش کنم. گفت ندارم. گفت **پس** رمز وایفاتو بده که برم تو سایت هواشناسی یکم هوای تازه دانلود کنم. نداد. گفت سرعت اینترنتم لاک‌پشتی شده حتی چت هم نمی‌شه کرد. ناخنگیرتو بده ناخن‌هام بلند شده بگیرم. **امّا** اون گفت ناخن‌گیر وسیله شخصیه مثل مسواک.

یعنی /j?ni/ در فرهنگ صدری افشار به عنوان قید دارای ۳ معنا است: ۱. به معنیِ (یزدان یعنی چه؟ یزدان یعنی خدا). ۲. آیا (یعنی ممکنه یک روز ما هم پولدار بشویم). ۳. مثلاً، به اصطلاح (یعنی من هم زبان خارجی بلدم).

در گفتمان ۳ «یعنی» برای توصیف و توضیح بیشتر و بسط دادن داستان به کار رفته‌است و به معنای «به عبارت دیگر» است. برای ایجاد رابطه میان پاره‌گفته‌های داستان به کار رفته‌است و سعی در برقراری اصل رابطه و کیفیت دارد. کودک برای ایجاد رابطه میان پاره‌گفته‌های داستان

1. cooperative principle
2. Grice
3. quality
4. quantity
5. relation
6. manner

آن را به کار برده‌است. در واقع کودک می‌خواهد آنچه می‌گوید درست و مرتبط با پاره‌گفته‌های پیشین باشد.

در گفتمان ٤ نیز همان‌طور که ملاحظه می‌شود دو گفتمان‌نمای «پس» و «امّا» به برقراری رابطه میان پاره‌گفته‌های داستان کمک کرده‌اند. «امّا» بر سر پاره‌گفته‌ای به کار رفته‌است که از محتوای گفتمان آن مشخص است که انتظار شخصیت داستان برای دریافت ناخونگیر از شخصیتی دیگر رد شده‌است. گوینده با استفاده از «امّا» سعی در برقراری اصول رابطه و کیفیت دارند.

مکالمه‌کاوی مفهوم آخری است که هنسن (۱۹۹۸: ۱۵۹-۱٦۹) از آن در توصیف گفتمان‌نماها استفاده می‌کند. نظریه مکالمه‌کاوی برگرفته از جامعه‌شناسی تعاملی است که گفت‌وگوهای عادی را به عنوان اصلی‌ترین شکل کنش اجتماعی در نظر می‌گیرد. در واقع این گفت وگوها موجب نظم اجتماعی می‌شوند. دو مفهوم کلیدی نوبت‌گیری[1] و جفت‌های مجاور[2] در مکالمه‌کاوی مطرح هستند. در نوبت‌گیری نوبت‌ها[3] به عنوان آن واحدهای گفتمانی[4] تعریف می‌شوند که متشکل از یک یا چند واحد ساختاری[5]اند که بر تخصیص نوبت‌ها میان شرکت‌کنندگان حاکم[6] اند. چنین تعریفی دو بینش را در بر دارد. یک، نشانگر آن است که نوبت‌ها مرتبط به جمله‌ها نیستند. دوم، نوبت‌ها از طریق سیستم مدیریت موضعی کنترل می‌شوند یعنی توسط شرکت‌کنندگان گفتمان هماهنگ می‌شوند. عموماً شرکت‌کنندگان در گرفتن نوبت و دادن نوبت، در هماهنگی مشترک و در اجازه دادن برای زمان انتقال نوبت به یکدیگر، خوب عمل می کنند (کلارک[7]، ۱۹۹٦؛ لوینسن[8]، ۱۹۸۳؛ به نقل از هنسن، ۱۹۹۸: ۱۵۹-۱٦۹). وجود جفت‌های مجاور یکی از اصلی‌ترین ویژگی ساختاری گفتگو است (ساکس[9] و همکاران، ۱۹۷٤: ۲۳۸؛ به نقل از همان). چنین جفت‌هایی شامل دو پاره‌گفته مجاور هستند که از سوی گویندگان مختلف تولید شده‌اند. همچنین، باید رابطه «توالی استلزام[10]» میان آنها برقرار

1. turn-taking
2. adjacency pair
3. turns
4. discourse units
5. constructional units
6. govern
7. Clark, H. H.
8. Levinson,S. C.
9. Sack, H.
10. sequential implicativeness

باشـد، به طوری که پاره‌گفته اول نه تنها پاره گفته دوم را توسط گوینده دوم گسترش دهد بلکه منجر به پاره‌گفته‌ای از نوعی خاص شود (همان).

در گفتمان ٤ گفتمان نمای «پس» در آغاز پاره گفته ای به کار رفته‌اســت که معلول پاره گفته قبلی اســت. در واقع پاره گفته پیش از آن با ردّ درخواســت از ســوی شــخصــیت داستان مواجه شده‌است و او با آوردن «پس» گویی لااقل می‌خواهد چیز دیگری از او درخواست کند و شانس خود را بار دیگر بیازماید. «امّا» نیز در انتهای گفتمان قصد انتقال نوبت سخن به شخصیت دیگر داستان را دارد. همچنین انتظار ما را برای شنیدن پاسخ مثبت از سوی شخصیت دیگر داستان از میان می‌برد و بیشتر ما را منتظر شنیدن همان پاسخ‌های منفیِ قبلی می‌گذارد.

در گفتمان ۱ هر دو گفتمان‌نمای «ولی» بر سر پاره‌گفته‌ای آمده‌است که در تضاد با پاره‌گفته قبلی اســت و قصــد ایجاد تضــاد برای انسجام متن را دارد. با این تفاوت که در کاربرد اول این تضاد از محتوای پاره‌گفته قبلی و بعدی مشخص است حال‌آنکه در کاربرد دوم تضاد به صورت واژگانی مطرح می‌شود. «چون» نیز در توضیح پاره‌گفته مجاور خود به کار رفته است. از این رو گفتمان‌نمای علّی اســت. همان‌گونه که ملاحظه شــد اهمیت گفتمان‌نماها در گفتار از آن جهت اســت که فرد را قادر می‌ســازند تا بازنمائی ذهنی منســجمی از اطلاعاتی که در حال انتقال آن اســت داشــته باشــد. این ســرنخ‌های نشــان‌دار زبانی که نقش بازنمائی روابط را برعهده دارند «روابط پیوستگی[1]» می‌نامند. این روابط با کمک گفتمان‌نماها در ذهن خواننده شکل می‌گیرند و به خواننده کمک می‌کنند تا بتواند ایده‌های اســاســی در متن را هدایت کند و میان این ایده‌ها با یکدیگر پیوند برقرار کند و همه این ایده‌ها را به واحدهای ســطح بالاتر (مانند موضــوع کلی متن) گره بزنند (گراســر، مک‌نامارا و لوورس[2]، ۲۰۰۳: ۸۵). گفتمان‌نماها اغلب به عنوان روابط میان بندی در گفتمان و در گفتگو در میان نوبت‌گیری‌ها به‌کار می‌روند. به‌علاوه روابط انســجام از طریق ســازماندهی سلسله‌مراتب گفتمان می‌توانند به صورت کلان یا از طریق واحدهای متنی مجاور، گفتمان را به صــورت خرد مدیریت کنند. این دو موضوع به عنوان انسجام و پیوستگی موضعی[3] و فراگیر مطرح می‌شوند. گفتمان‌نماها موجب ارتباطات پیوستگی مانند تضاد و تقابل، علّت و معلول، افزودگی، انتخاب و توضیح هستند.

1. coherence relations
2. Graesser, A. C., McNamara, D. S., and Louwerse, M. M.
3. local

هدف این پژوهش آن اســت که دریابد انواع و بســامد گفتمان‌نماهای به کار رفته توســط کودکان پسر و دختر یازده ساله تک‌زبانه فارسی‌زبان در آزمون خلق و بازگویی داستان چیست، و چه تفاوت‌هایی به لحاظ نوع و تعداد به‌کارگیری گفتمان‌نماها توســط کودکان دختر و پســر یازده ســاله تک‌زبانه فارســی‌زبان تهرانی در دو آزمون مشــاهده می‌شــود؟ برای این پرســش‌ها فرضیه‌های زیر مطرح می‌شوند:

۱. میزان کاربرد گفتمان‌نماها توسـط کودکان دختر یازده سـاله تک‌زبان فارسی‌زبان بیشتر از میزان کاربرد گفتمان‌نماها توسط کودکان پسر یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان است.

۲. کودکان دختر یازده ســاله تک‌زبان فارســی زبان از انواع متنوع‌تری از گفتمان نماها در مقایسه با کودکان پسر یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان استفاده می‌کنند.

۳. کـاربرد گفتمـان نماهای بیان‌کننده نقش‌های ســاده‌تر (مانند: بعد، و) بیشــتر از کاربرد گفتمان‌نماهای بیانگر نقش‌های پیچیده‌تر (مانند: خب، ولی، پس) در میان کودکان دختر و پســر ۱۱ ساله است.

۳- روش پژوهش

پژوهش حاضـر پژوهشی کمّی و توصیفی است که بر روی پیکره روایی ۱۱۲۰۷ کلمه‌ای از قصه‌گویی کودکان انجام شده‌است.

۳-۱- آزمودنی‌ها

این پژوهش در دی و بهمن ۱۳۹۵ و فروردین ۱۳۹۶ بر روی ۳۹ کودک ۱۱ ساله فارسی‌زبان تهرانی تک‌زبانه انجام شد (میانگین سنی کل آزمودنی‌ها ۱۱/۵۷ بود). ۲۰ داستان در آزمون خلق و ۲۰ داسـتان در آزمون بازگویی از سـوی آزمودنی‌های پسر تولید شد. همچنین ۱۹ داستان در آزمون بازگویی و ۱۶ داســتان در آزمون خلق از ســوی آزمودنی‌های دختر این پژوهش تولید شـد. همگی کودکان دختر از دبسـتان عاصـمی در منطقه ۹ شهر تهران و تمامی کودکان پسر از دبسـتان میلاد نور در منطقه ۹ شهر تهران به شیوه غیرتصادفی و هدف‌مند و با همکاری مدیر و معلم دبسـتان و براسـاس پاسخ‌هایی که به پرسش‌های پرسش‌نامه داده‌بودند انتخاب شدند. این پرســشــنامه بر اساس پرسشنامه آزمون پرلز[1] تهیه و تنظیم شد. برخی از سؤالات مطرح شده در

1. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

این پرسش‌نامه با اهداف پژوهش حاضر همسو بودند. به عنوان مثال، سؤالاتی مانند *چقدر در خانه فارسی صحبت می‌کنید؟ والدین شما چقدر در خانه فارسی صحبت می‌کنند؟* کمک می‌کرد تا پژوهشگر از انتخاب کودکان تک‌زبانه اطمینان حاصل کند. علاوه بر این مشخص می‌شد والدین کودکان نیز تک‌زبانه بوده‌اند. کودکان شرکت کننده فاقد هرگونه اختلال مادرزادی بودند و بر اساس کارنامه سال گذشته و نیم سال جاری خود رشد طبیعی در یادگیری داشتند و کارنامه تحصیلی آنها خیلی خوب یا عالی بود.

۳-۲- آزمون

برای گردآوری داده‌ها در مرحله نخست آزمونگر پس از آشنایی مختصر با هر یک از آزمودنی‌ها سعی کرد رابطه‌ای دوستانه با آنها برقرار کند. برای این منظور هر یک از دانش‌آموزان به صورت انفرادی در یکی از کلاس‌های دبستان که برای این منظور طراحی شده بود حضور می‌یافت و خود را معرفی می‌کرد و از داستان‌های مورد علاقه خود سخن می‌گفت. سپس داستانی را با موضوع *گم‌شدن خواهر/برادر/دوست کوچولوی من در پارک (جنگلی)* برای آزمونگر تعریف می‌کرد. این موضوع از آن جهت انتخاب شده که یکی از بهترین تفریحات آزمودنی‌ها رفتن به پارک به خصوص پارک جنگلی چیتگر عنوان شده‌بود.

از آنجا که در آزمون خلق داستان گفتاری بسیاری از کودکان اولین بار بود که دست به خلق داستان زده‌بودند و مهارت کافی برای بیان داستان نداشتند و نیز با توجه به این نکته که بر اساس داده‌های به دست آمده از گروه آزمایش در آزمون خلق داستان گفتاری تعداد گفتمان نماها به ویژه گفتمان‌نماهای پیچیده مانند (علّی، تضاد و ...) کم بودند آزمون بازگویی داستان نیز طراحی شد. در آزمون بازگویی داستان، داستانی با عنوان «روباهی که شیرفهم نمی‌شد» انتخاب شد که دارای تعدادی گفتمان نمای پیچیده (مانند، خب، ولی، پس، اما) بود. «روباهی که شیرفهم نمی‌شد» داستانی از نویسنده مطرح حوزه کودک *فرهاد حسن‌زاده* است که از سوی انتشارات پرتقال به چاپ رسیده است. آزمونگر داستان مورد نظر را به صورت گروهی برای آنها خواند و تصاویر کتاب را در حین خواندن به آنها نشان داد. در پایان داستان سؤالات مطرح شده در کتاب از دانش‌آموزان پرسیده شد و دانش‌آموزان با بلند کردن دست خود و کسب اجازه به سؤالات پاسخ دادند. پس از زمانی کوتاه آزمونگر از هر یک از آزمودنی‌ها خواست تا در کلاس حضور یابند و داستانی را که آزمونگر برای آنها تعریف کرده‌بود به

صورت انفرادی بازگو کنند. سپس آزمودنی‌ها به‌صورت انفرادی در اتاقی در دبستان حاضر می‌شدند و داستان را برای آزمونگر بازگو می کردند. هر جایی که آزمودنی داستان را فراموش می کرد آزمونگر با نشان دادن تصویر کتاب و یا با پرسیدن پرسش‌های مطرح شده در کتاب سعی می‌کرد کودک را راهنمایی کند. خوشبختانه پرسش‌های مطرح شده در داستان و نیز تصاویر موجود در کتاب محرک‌های بسیار خوبی برای یادآوری داستان از سوی کودکان بودند. داستان‌های بیان شده از سوی آزمودنی‌ها در هر دو آزمون برای تحلیل‌های بعدی توسط دستگاه ضبط صدا[1] ضبط گردید و سپس بر روی کاغذ نوشته شد و پس از حروف‌نگاری آنها در محیط نرم‌افزار وورد گفتمان‌نماهای موجود در آن بر اساس استانداردهای مطرح شده در کار هنسن (۱۹۹۸) استخراج و برچسب‌گذاری شدند.

۳-۳- کدگذاری داده‌ها

برای شناسایی گفتمان‌نماها در این پژوهش با توجه به ویژگی های گفتمان‌نماها که پیشتر به آن اشاره شد از آزمون حذف‌پذیری و عدم لطمه به ساخت نحوی و معنای غیرگزاره‌ای و نیز قابلیت جایگزینی آن با عنصر پیوندی/ربطی استفاده شد. به این صورت که چنانچه با حذف یک عنصر پیوندی/ربطی[2] به ساخت نحوی و معنای گزاره‌ای پاره‌گفته لطمه‌ای زده نمی‌شد و به راحتی می‌توانستیم آن را با عنصر پیوندی/ربطی دیگر جایگزین کنیم آن عنصر زبانی به عنوان گفتمان‌نما در نظر گرفته می‌شد.

داده‌های این پژوهش از سوی دو پژوهشگر کدگذاری شد. همچنین برای بررسی ضریب توافق کدگذاری ها از پایایی درون ارزیاب[3] استفاده کردیم. برای این منظور با تقسیم تعداد توافق‌ها بر مجموع تعداد موارد ضریب اطمینان کدگذاری دو پژوهشگر به دست آمد. در کدگذاری داده‌های این پژوهش ضریب اطمینان به دست آمده ٩٠/٥٦٪ بود. در مواردی که دو کدگذار با یکدیگر توافق نداشتند با گفتگو و استدلال به توافق رسیدند.

1. MP3
2. connective
3. interrater reliability

٤- نتایج پژوهش

به منظور مطالعه تفاوت های جنسیتی در بافت روایی کودکان یازده ساله فارسی زبان تهرانی ابتدا مجموع واژه‌های تولید شده توسط هر یک از دو گروه دختر و پسر شرکت‌کننده در آزمون مورد بررسی قرار گرفت. میانگین تعداد واژه‌ها در هر نمونه از تقسیم مجموع واژه‌ها بر تعداد آزمودنی‌ها محاسبه شده‌است. مشاهده می‌کنیم که مجموع واژه‌های تولید شده توسط آزمودنی های دختر در آزمون خلق داستان و بازگویی داستان به ترتیب ۲۳۰۰ و ۳۳۳۵ واژه است. در مجموع دو آزمون میانگین تعداد واژه‌های تولید شده از سوی دختران در هر نمونه ١٥٦/٥٢ واژه بود به همین ترتیب مجموع تعداد واژه‌ها در گروه پسران در آزمون خلق داستان ٢٦٥٥ واژه و در آزمون بازگویی داستان ۲۹۱۷ واژه بود که این میزان در مجموع ٦٣ واژه کمتر از واژه‌های تولید شده از سوی دختران شرکت‌کننده بود. در مجموع دو داستان، میانگین تعداد واژه‌ها در بافت روایی تولید شده از سوی پسران ۱۳۹/۳ واژه بود.

جدول ۱. مجموع واژه‌ها و میانگین تعداد واژه‌ها در هر نمونه به تفکیک جنسیت و آزمون

جنسیت	آزمون‌ها	مجموع واژه‌ها	میانگین تعداد واژه‌ها در هر نمونه
۱۲–۱۱ ساله دختر	خلق داستان	۲۳۰۰	١٤٣/٧٥
	بازگویی داستان	۳۳۳۵	۱۷۵/۵۲
	مجموع	٥٦٣٥	١٦١
۱۲–۱۱ ساله پسر	خلق داستان	٢٦٥٥	۱۳۲/۷۵
	بازگویی داستان	۲۹۱۷	١٤٥/٨٥
	مجموع	۵۵۷۲	۱۳۹/۳

انواع گفتمان‌نماهای بسیط و همچنین تعداد کل گفتمان‌نماهای روایی به کار رفته توسط آزمودنی‌ها دختر و پسر یازده ساله فارسی‌زبان در جدول ۲ آورده شده‌است. در آزمون خلق داستان دختران و پسران به ترتیب از ۱۳ و ۱۱ نوع گفتمان‌نما استفاده کرده‌اند در حالی‌که در آزمون بازگویی داستان دختران و پسران به ترتیب از ۱۲ و ۹ نوع گفتمان نما بهره برده‌اند. همچنین در مجموع پسران با ۳٤۹ گفتمان‌نما از دختران با مجموع ۳۱٤ گفتمان نما عملکرد بهتری داشته‌اند.

جدول ۲. انواع و مجموع گفتمان‌نماها به تفکیک جنسیت

	جنسیت	آزمون	انواع گفتمان‌نماها	مجموع گفتمان‌نماها
سن	۱۲–۱۱ ساله دختر	خلق داستان	۱۳	۱٤۲
		بازگویی داستان	۱۲	۱۷۲
		مجموع	۲۵	۳۱٤
	۱۲–۱۱ساله پسر	خلق داستان	۱۱	۱۵۷
		بازگویی داستان	۹	۱۹۲
		مجموع	۲۰	۳٤۹

جدول ٤ به‌ترتیب آمار توصیفی (شامل بسامد، درصد، میانگین[1] و انحراف معیار[2]) گفتمان نماهای به‌کار رفته در بافت روایی دختران و پسران یازده ساله تهرانی را در مجموع دو آزمون بازگویی و خلق داستان شفاهی نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در گروه دختران گفتمان‌نماهای بعد> بعدش> و> ولی> خب> مثلاً> چون> یعنی> آخه> امّا> حالا> پس> بعداً به ترتیب با ۱۷٦، ۳٦، ۳۵، ۲۷، ۱۲، ۷، ۵، ٤، ٤، ۳، ۲، ۲، ۱ بسامد از بالاترین میزان بسامد برخوردار بودند.

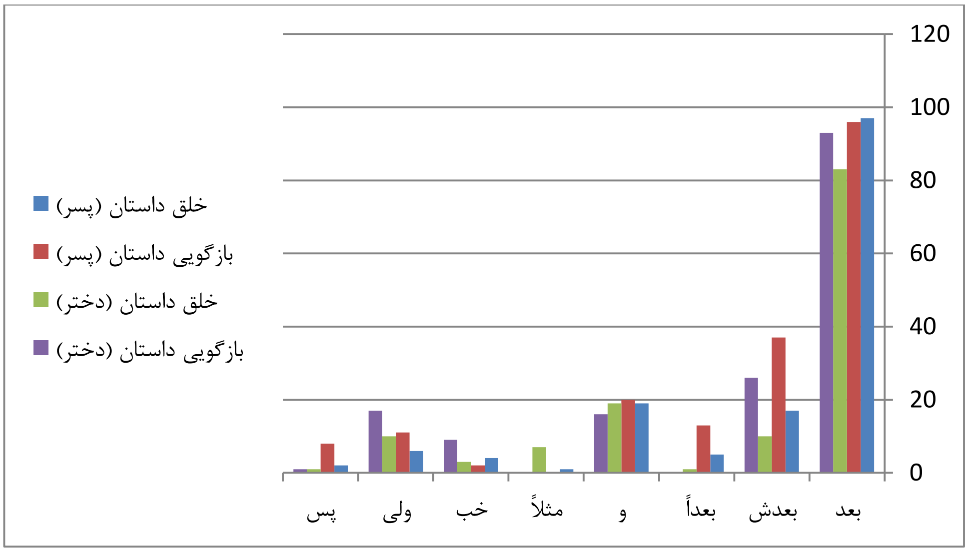
در گروه پسران نیز گفتمان نماهای بعد> بعدش> و> بعداً> ولی> پس> خب> چون> امّا> مثلاً به ترتیب با داشتن ۱۹۳، ٥٤، ۳۹، ۱۸، ۱۷، ۱۰، ٦، ٦، ٥، ۱ بسامد در گروه پسران بالاترین بسامد را دارا هستند. همچنین مشاهده می‌شود در مجموع کودکان این پژوهش به ترتیب گفتمان‌نماهای بعد> بعدش> و> ولی> خب> پس> چون را به ترتیب با بسامد ۳٦۹> ۹۰> ۷٤> ٤٤> ۱۸> ۱۲> ۱۱بیش از سایر گفتمان‌نماها به کار برده‌اند.

1. average
2. standard deviation

جدول ٤. بسامد، درصد، میانگین و انحراف معیار گفتمان‌نماهای به کار رفته در بافت روایی به تفکیک جنسیت

	گفتمان‌نم	۱۱ ساله								مجموع کل
	جنسیت	دختر				پسر				
معنای هسته ی		مجموع	درصد	میانگین	انحراف معیار	مجموع	درصد	میانگین	انحراف معیار	
توالی/ افزودگی	بعد	۱۷٦	٥٦/٤١	٥/٠٢	٣/٩٧	١٩٣	٥٥/٣٠	٤/٨٢	٥/١٨	٣٦٩
	بعدش	٣٦	١١/٥٣	١/٠٢	١/٣١	٥٤	١٥/٤٧	١/٣٥	٢/٨٩	٩٠
	بعداً	١	٠/٣٢	٠/٠٢	٠/١٦	١٨	٥/١٥	٠/٤٥	١/٤٦	١٩
	و	٣٥	١١/٢١	١	١/٠٢	٣٩	١١/١٧	٠/٩٧	١/٤٥	٧٤
توضیح	یعنی	٤	١/٢٨	٠/١١	٠/٤٠	٠		٠	٠	٤
	مثلاً	٧	٢/٢٤	٠/٢٠	٠/٧٥	١	٠/٢٨	٠/٠٢	٠/١٥	٨
تضاد	امّاً	٣	٠/٩٦	٠/٠٨	٠/٢٨	٥	١/٤٣	٠/١٢	٠/٥١	٨
	ولی	٢٧	٨/٦٥	٠/٧٧	٠/٩١	١٧	٤/٨٧	٠/٤٢	٠/٦٧	٤٤
زمان	حالا	٢	٠/٦٤	٠/٠٥	٠/٢٣	٠	٠	٠	٠	٢
پذیرش	خب	١٢	٣/٨٤	٠/٣٤	٠/٦٣	٦	١/٧١	٠/١٥	٠/٦٦	١٨
نتیجه	پس	٢	٠/٦٤	٠/٠٥	٠/٢٣	١٠	٢/٨٦	٠/٢٥	٠/٦٣	١٢
علّی	چون	٥	٢/٥٦	٠/١٤	٠/٣٥	٦	١/٧١	٠/١٥	٠/٤٢	١١
	آخه	٤	١/٢٨	٠/١١	٠/٥٢	٠		٠	٠	٤

برای مقایسه بهتر عملکرد آزمودنی‌ها در دو گروه دختر و پسر یازده ساله در دو آزمون بازگویی و خلق داستان ۸ گفتمان‌نما را که دارای بالاترین بسامد در یکی از دو گروه بودند انتخاب کردیم. نمودار ۱ بسامد ۸ گفتمان‌نما را در دو آزمون در دو گروه دختر و پسر مقایسه می‌کند.



نمودار ۱. بسامد گفتمان‌نماهای به کار رفته در دو گروه دختر و پسر یازده ساله به تفکیک جنسیت و آزمون

برای بررسی معناداری[1] تفاوت موجود میان عملکرد آزمودنی های دختر و پسر این پژوهش در استفاده از گفتمان‌نماها ابتدا داده‌ها را به لحاظ نرمال بودن بررسی کردیم و از آنجا که داده‌ها نرمال نبودند از آزمون دقیق فیشر[2] بهره بردیم. گزارش آزمون دقیق فیشر گفتمان‌نمای «خب» در جدول ۵ و ٦ آورده شده‌است.

جدول ۵. تعداد کاربرد گفتمان‌نمای «خب» توسط آزمودنی‌ها و تعداد نمونه‌های فاقد گفتمان‌نمای «خب» به تفکیک جنسیت

آزمون	جنسیت	فراوانی کاربرد	فراوانی عدم کاربرد
بازگویی داستان	دختر	۹	۱۳
	پسر	۲	۱۸

1. significance
2. fisher exact test

آزمون	جنسیت	فراوانی کاربرد	فراوانی عدم کاربرد
خلق داستان	دختر	۳	۱۳
	پسر	٤	۱۹
حالت کلی	دختر	۱۲	۲٦
	پسر	٦	۳۷
	مجموع	۱۸	٦۳

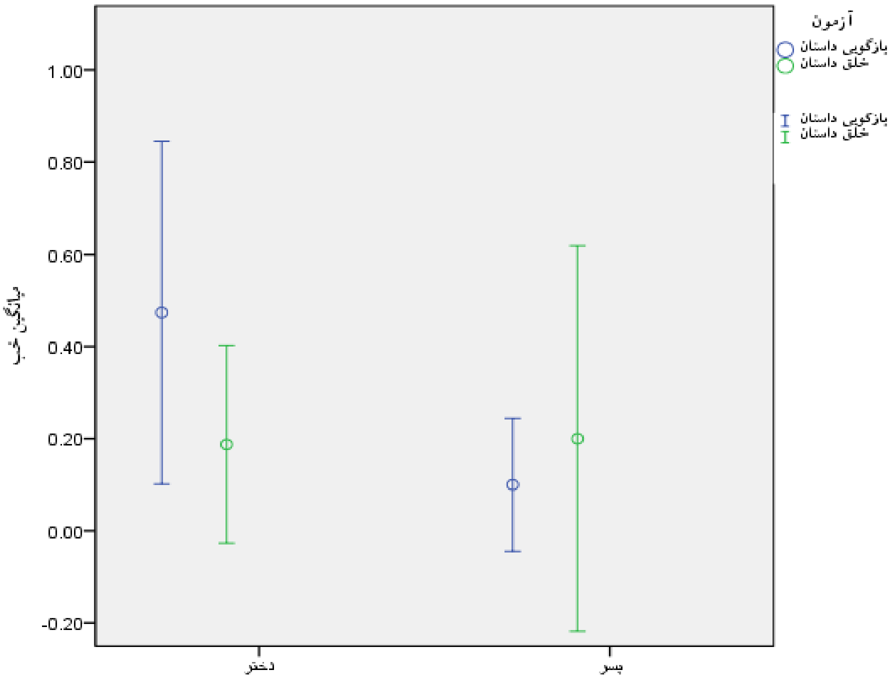
جدول ٦. آزمون فیشر گفتمان‌نمای «خب»

آزمون	آماره[1] فیشر	سطح معناداری
بازگویی داستان	۳/٦۳	۰/۱٤
خلق داستان	٤/۲۳	۰/۰۷
حالت کلی	۷/۰۲	۰/۰۳

نتایج اجرای آزمون (جدول ٦) نشان داد که تنها در خصوص استفاده از گفتمان‌نمای «خب» در حالت کلی تفاوت عملکرد دو گروه معنادار بوده‌است. همچنین نتایج نشانگر این امر است که تفاوت عملکرد دو گروه دختر و پسر در آزمون بازگویی و خلق معنادار نبوده‌است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود مقدار سطح معناداری در حالت کلی ۰/۰۳ است که این میزان کمتر از ۰/۰۵ است و به این معنا است که بین جنسیت آزمودنی ها و تعداد استفاده از گفتمان‌نمای «خب» تفاوت معناداری وجود دارد.

برای آشکار شدن این تفاوت موجود میان دو گروه دختران و پسران آزمودنی نمودار (۲) را آوردیم. در این نمودار علاوه بر حداقل و حداکثر کاربرد گفتمان‌نمای «خب» میانگین کاربرد آن نیز به تفکیک آزمون و جنسیت مشخص شده‌است. عملکرد دختران در آزمون بازگویی بالاترین میانگین را نشان می دهد. در آزمون خلق داستان میانگین عملکرد پسران کمی بیشتر از دختران است. همچنین مشاهده می‌شود که میانگین تعداد کاربرد «خب» در گروه دختران در آزمون بازگویی بیش از آزمون خلق داستان آنها است در حالی که در گروه پسران میانگین عملکرد آنها در آزمون خلق بیش از آزمون بازگویی داستان است.

1. value



نمودار ۲. مقایسه کاربرد «خب» به تفکیک جنسیت و آزمون

در مورد کاربرد ســـایر گفتمان نماها تفاوت موجود میان دختران و پســـران معنادار نبود. با توجه به تعدد جداول توافقی[1] آزمون دقیق فیشـــر فقط دو جدول مربوط به گفتمان‌نمای «خب» را ذکر کردیم و در خصـــوص ســـایر گفتمان‌نماها (از آنجا که برای هر یک از گفتمان‌نماها دو جدول به دســـت آمده‌بود، مانند جدول ۵ و ٦ برای گفتمان‌نمای «خب») تنها به ذکر نتایج آماره فیشر و سطح معناداری در جدول (۷) بسنده کردیم.

1. crosstab

جدول ۷. نتایج آماره فیشر سایر گفتمان‌نماهای به کار رفته از سوی آزمودنی‌ها

جنسیت	دختر		پسر		حالت کلی	
آزمون‌ها	بازگویی		خلق			
	آماره دقیق فیشر	سطح معناداری	آماره دقیق فیشر	سطح معناداری	آماره دقیق فیشر	سطح معناداری
بعد	۱۱/۵۲	۰/۹۶	۱۷/۶۹	۰/۰۸	۲۰/۴۲	۰/۱۰
بعدش	۷/۱۸	۰/۳۷	۳/۹۴	۰/۶۹	۷/۰۹	۰/۳۹
بعداً	۲/۸۹	۰/۶۰	۱/۰۶	۱	۳/۴۲	۰/۶۵
و	۴/۴۳	۰/۲۶	۸/۲۳	۰/۰۷	۶/۵۵	۰/۲۰
مثلاً	–		۲/۸۱	۰/۵۸	۲/۴۷	۰/۶۰
امّاً	–		۲/۸۹	۰/۱۹	۱/۲۳	۰/۸۲
ولی	۱/۷۷	۰/۴۴	۲/۱۱	۰/۷۳	۳/۷۷	۰/۲۶
حالا	–		–		–	
پس	۳/۲۶	۰/۳۰	۱/۹۲	۰/۶۹	۳/۵۲	۰/۲۲
چون	–		۲/۲۴	۰/۳۰	۱/۱۵	۱
یعنی	–		–		۳/۱۲	۰/۰۹
آخه	۲/۰۸	۰/۲۳	–		۲/۲۱	۰/۲۱

همان‌طور که جدول ۷ به خوبی نشـان می‌دهد در هر دو آزمون و نیز در حالت کلی سـطح معناداری بیشـتر از ۰/۰۵ اسـت و این به این معناست که تفاوت موجود میان دو گروه دختر و پسـر معنادار نیسـت. خط تیره (–) در برخی از خانه های جدول به این معناست که آزمون‌های مورد نظر در خصوص کاربرد آن گفتمان‌نما قابل محاسبه نبوده‌است.

همچنین لازم به ذکر است که آزمودنی‌های این پژوهش در مجموع ۱۱ گفتمان‌نمای مرکب[1] تولید کردند. این گفتمان نماها عبارت بودند از «و بعد، و بعدش، خب پس، خب بعد». دختران در آزمون خلق، ٤ گفتمان‌نمای «و بعد» و در آزمون بازگویی ۲ گفتمان‌نمای «خب پس» تولید کردند. پســـران در آزمون خلق «و بعد» را ۳ بار و «خب بعد» را ۱ بار تولید کردند. از آنجا که تمرکز ما در این مقاله بر روی گفتمان‌نماهای بسـیط بود این موضوع را بیش از این مورد بحث قرار ندادیم و تنها به ذکر جدول ۸ بسنده کردیم.

جدول ۸. گفتمان‌های مرکب، معنای هسته‌ای آنها و مجموع کاربرد آنها از سوی آزمودنی‌ها

گفتمان‌نما	معنای هسته‌ای	دختران	پسران
و بعد	توالی/افزودگی–توالی/افزودگی	٤	٤
و بعدش	توالی/افزودگی–توالی/افزودگی	۰	۱
خب پس	پذیرش–نتیجه	۲	۰
خب بعد	پذیرش–توالی	۰	۱

همان‌طور که ملاحظه می‌شـود در جدول بالا بر اساس معنای هسته‌ای ذکر شده در جدول ٤ ســـعی کردیم نشـــان دهیم که کودکان کدام یک از گفتمان نماها را با یکدیگر ترکیب کرده‌اند. داده‌های جدول ۸ نشانگر آن است گفتمان‌نمای مرکب توالی/افزودگی–توالی/افزودگی بیشترین کاربرد را از سوی دو گروه آزمودنی دارد.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

یکی از فرضـیه‌های پژوهش حاضـر این بود که میزان کاربرد گفتمان‌نماها توسـط کودکان دختر یازده سـاله تک‌زبان فارسـی‌زبان بیشـتر از میزان کاربرد گفتمان‌نماها توسـط کودکان پسر

---

۱. بی‌گمان بررسی گفتمان‌نماهای مرکب پژوهشی سودمند خواهد بود، خواسته اینکه این موضوع در آثار مبتنی بر زبان فارسی به کلی نادیده گرفته شده‌است. این موضوع نیازمند مطالعه‌ای مستقل است.

یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان است. اما بررسی داده‌ها در جدول ۲ و ٤ نشان داد در مجموع پسران با کاربرد ۳٤۹ گفتمان‌نما عملکرد بهتری از دختران با کاربرد ۳۱٤ گفتمان‌نما داشته‌اند. همچنین بررسی معناداری تفاوت‌ها جدول ٥، ٦ و ۷ نشان داد که این تفاوت عملکرد تنها در خصوص استفاده از گفتمان‌نمای «خب» معنادار بوده‌است و در خصوص سایر گفتمان‌نماها تفاوت موجود معنادار نبوده است. به این ترتیب فرضیه نخست این پژوهش تنها در خصوص گفتمان‌نمای «خب» تأیید می‌شود و در مورد سایر گفتمان‌نماها رد می‌شود. به این معنا که تفاوت موجود میان دو گروه دختر و پسر در مورد سایر گفتمان نماها معنادار نیست. این نتیجه همسو با نتایج ثورنه (۱۹۹۲) اسکلرا (۲۰۰۹)، میردهقانی و ایمانی (۱۳۹۰) و اعلمی و صباح (۱۳۹۱) است. ثورنه در پژوهش خود اشاره کرد که بافت‌هایی وجود دارند که جنسیت ممکن است کم‌اهمیت باشد و نتیجه می‌گیرد که هنگام تفسیر الگوهای گفتگوی دختران و پسران، باید بافت را در نظر بگیریم. میردهقانی و ایمانی هیچ‌گونه تفاوتی را میان دو گروه دختر و پسر گزارش نکردند. اعلمی و صباح نیز تفاوت معناداری را در تعداد گفتمان‌نماهای به کار رفته از سوی زنان و مردان گزارش نکردند.

نتایج اسکلرا (۲۰۰۹) نشان داد زمانی‌که کاربرد گفتمان‌نما در درون بافتی معین مطالعه می‌شود هیچ تفاوت جنسیتی مهمی وجود ندارد هرچند ممکن است در بافتی دیگر این تفاوت جنسیتی ظاهر شود. نتیجه این پژوهش تنها در خصوص بافت روایی صادق است. بنابراین لازم است بسامد و انواع گفتمان نماهای کودکان فارسی‌زبان در بافت‌های دیگر همچون گفتار روزمره، بازی کردن و ... نیز مورد بررسی قرار گیرد.

به نظر می رسد کودکان این پژوهش در هر دو جنسیت تقریباً از میزان مهارت یکسانی در قصه‌گویی برخوردار بودند. گودوین (۲۰۰۱) بر این باور است که بافت در تفاوت جنسیتی مهم نیست بلکه مهارت کودکان مهم است تا پیش‌بینی کنیم چه گروهی عملکرد بهتری دارد. از این‌رو در پژوهش‌های آتی می‌توان با آموزش مهارت قصه‌گویی به کودکان و با در نظر گرفتن گروه کنترل، تأثیر آموزش، مطالعه کتاب‌های داستان و همچنین معاشرت با گروه همسالان و بزرگسالان را در رشد انواع و میزان کاربرد گفتمان‌نماها در بافت روایی و سایر بافت‌ها نیز بررسی کرد.

در پژوهش هـای آتی می توان همچون رهبر، محمودی بختیـاری و کریم خـانلویی (۱۳۹۱) کاربرد قطع گفتار و میزان آن را در کودکان دختر و پسـر فارسـی‌زبان مورد مطالعه قرار داد. به علاوه می توان سـایر عناصـر احتمالی که صرفاً در گفتمان روایی زبان فارسی به کار می روند را نیز معرفی و شناسایی کرد.

فرضـــیـه دوم این پژوهش دلـالت بر این داشـــت که کودکان دختر یازده ســـاله تک زبان فارسـی‌زبان از انواع متنوع‌تری از گفتمان‌نماها در مقایسـه با کودکان پسـر یازده سـاله تک‌زبان فارسی‌زبان استفاده می‌کنند. همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه شد بررسی داده‌های این پژوهش نشـــان داد که دختران با مجموع ۲۵ نوع گفتمان نما در مقایســـه با پســـران با مجموع ۲۰ نوع گفتمان‌نما از انواع متنوع‌تری از گفتمان‌نماها اســتفاده کرده‌اند. به این ترتیب این فرضـــیه مورد تأیید قرار می گیرد. شـایـد علت این امر علاقه دختران به روایت داستان و نیز گفتگو با همسالان خود در زمان اسـتراحت در مدرسـه یا بافت‌های دیگر باشـد. پسـران بیشـتر در حیاط مدرسـه مشغول بازی بودند تا گفتگو. این نتیجه همسو با پژوهش شلدون (۱۹۹۰) و کریتزیس و اروین تریـپ (۱۹۹۹) اســـت. آنهـا نیز بـه وجود تفـاوت عملکرد کودکان در پژوهش خود اشـــاره کرده‌بودند.

فرضـــیه ســـوم به بررســـی این نکته پرداخت که کاربرد گفتمان نماهای بیان‌کننده نقش‌های ســاده‌تر (مانند، بعد، و) بیشــتر از کاربرد گفتمان‌نماهای بیانگر نقش‌های پیچیده‌تر (مانند، خب، ولی، پس) در میان کودکان دختر و پسـر ۱۱ سـاله است. بررسی داده‌های نمودار ۱ و جدول ٤ به خوبی نشـــان داد که گفتمان نماهای «بعد، بعدش، و» به ترتیب با ۳٦۹> ۹۰> ۷٤ بســـامد بالاترین میزان کاربرد را در نزد آزمودنی های این پژوهش داشـــتند. بنابراین این فرضـــیه مورد تأیید واقع می‌شود. این موضوع را می‌توان با اصل تصویرگونگی[1] که به باور دبیر مقدم (۱۳۸۹: ۵۲-۵۳) پدیده‌ای همگانی و جهانشـــمول در زبان اســـت و نه ویژگی زبانی خاص تبیین کرد. هایمن[2] (۱۹۸۰) اصـل تصـویرگونگی را مطرح کرد. بر اسـاس این اصـل توالی عناصـر جمله منطبق با توالی رخدادهای جهان خارج اسـت. از این‌رو کاربرد سـه گفتمان‌نمای فوق که بیانگر توالی رخدادهای داســتان بودند از ســوی کودکان این پژوهش بیشــتر بود. علّت دیگر این امر می‌تواند وجود رخدادهای پی‌درپی داســتان باشــد. درواقع برای گذر از یک رخداد به رخداد

1. iconicity
2. Haiman, J.

دیگر کودک نیاز داشـــته توالی رخدادها را با گفتمان نمای بیانگر توالی یا افزودگی انجام دهد. همین امر می توانـد بـه خوبی چرایی بیشـــترین کـاربرد این ســـه گفتمـان‌نمـا را نیز در میان گفتمان نماهای مرکب به کار رفته از ســـوی آزمودنی ها تبیین کند. داده های جدول ۸ به خوبی نشـــان داد که آزمودنی ها در ســـاخت گفتمان نماهای مرکب از ۳ گفتمان نمای «بعد، بعدش، و» بیشترین استفاده را داشته‌اند.

بر اساس داده‌های این پژوهش در بافت روایی به نظر می‌رسد تفاوت جنسیتی ذاتی در میان کودکان فارسی زبان وجود نداشته باشد. مهارت زبانی و نیز مهارت قصه‌گویی می تواند منجر به ایجاد تفاوت یا عدم تفاوت در میان دو گروه دختر و پسـر باشد. هر چند این پژوهش تنها گام کوچکی برای بررسـی این موضـوع است و لازم است در پژوهش‌های آتی با بررسی بافت های دیگر این نکته بیشـــتر کاویده شـــود. حتی می‌توان در پژوهش های آتی تأثیر محتوا و ســـاختار داســـتان‌های دیگر را در نحوه و میزان کاربرد گفتمان نماهای ساده و مرکب مجدداً مورد بررسی قرار داد. بـه علاوه در آینده می توان با جامعه آماری بزرگتر یک مطالعه طولی انجام داد تا نتایج با دقت بیشتری بررسی شود.

کتابنامه

۱. اعلمی، م. و صباح، م (۱۳۹۱). «جنسیت و تفاوت گفتمان: بررسی نشانه‌های گفتمانی در مکالمات روزمره سخنوران زن و مرد فارسی زبان»، *فصلنامه علمی-پژوهشی زبان و ادب فارسی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، شماره ۱۰، سال چهارم، ۱–۲۲.

۲. انوری، ح (۱۳۸۲). *فرهنگ بزرگ سخن*، تهران: سخن.

۳. تاکی، گ (۱۳۸۸). نقش‌نماهای کلامی گفتمان‌های استدلالی در زبان فارسی، پایان‌نامه دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

٤. دبیرمقدم، م (۱۳۸۹). *زبان‌شناسی نظری پیدایش و تکوین دستور زایشی (ویراست دوم)*، تهران: سمت.

۵. ذوقدارمقدم، ر (۱۳۸۱). نقش‌نماهای گفتمان و کارکرد آنها در زبان فارسی معاصر، پایان‌نامه دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.

٦. رهبر، ب.، محمودی بختیاری، ب.، و کریم خانلویی، گ (۱۳۹۱). «رابطه جنسیت و قطع گفتار: بررسی جامعه‌شناختی زبان»، *فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*، د ۳، ش ٤ (پیاپی ۱۲)، ۱۳۵–۱٤۷.

۷. صدری افشار، ق.، حکمی، ن.، حکمی، ن (۱۳۸۱). *فرهنگ معاصر فارسی*، تهران: فرهنگ معاصر.

۸. عابدی، م (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نقش‌نماهای گفتمان در دو متن روایی تاریخ بیهقی و داستان‌های هوشنگ گلشیری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۹. فرشیدورد، خ (۱۳۸٤). *دستور مفصل امروز*، تهران: سخن.

۱۰. محرابی ساری، ا (۱۳۹۳). روند رشد عوامل انسجام در کودکان فارسی‌زبان، پایان‌نامه دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

۱۱. مقدم‌کیا، ر (۱۳۸۳). «بعد، نقش‌نمای گفتمان در زبان فارسی»، *فصل‌نامه نامه فرهنگستان*، ۲۳، ۱–۹۸.

۱۲. میردهقان، م.، ایمانی، ا (۱۳۹۰). «تفاوت‌های جنسیتی زبانی در به‌کارگیری دایره واژگان فارسی در چهارچوب تکامل رشد ارتباطی: بررسی موردی در دو کودک دوقلو»، *فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات و تطبیقی*، د ۳، ش ۱ (پیاپی ۹)، ۱۹۳–۲۲۳.

13. Beliavsky, N. (2003). “The sequential acquisition of pronominal reference in narrative discourse”. *Word*, *54*, 167-189.

14. Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

15. Bamberg, M., & Moissinac, L. (2003). Discourse development. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 395–438). Mahwah, NJ: Erlbaum.

16. Bruner, J. S. (1975). “The ontogenesis of speech acts”. *Journal of Child Language*, *2*, 1-19.

17. Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

18. Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

19. Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

20. Escalera, E. A. (2009). “Gender differences in children's use of discourse markers: Separate worlds or different contexts?”. *Journal of pragmatics, 41*(12), 2479-2495.

21. Fraser, B. (1996). “Pragmatic markers”. *Journal of Pragmatics*, *6*, *2*, 167-190.

22. Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). "What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text". *Rethinking reading comprehension*, 82-98.

23. Goodwin, M. H. (2001). “Organizing participation in cross-sex jump rope: Situating gender differences within longitudinal studies of activities”. *Research on language and social interaction*, *34*(1), 75-106.

24. Hansen, M.-B. M. (1998). *The function of discourse particles: a study with special reference to spoken standard French*. (Vol. 53): John Benjamins Publishing.

25.Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. In P. Fletcher, and B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language* (194–218). Oxford, UK:Blackwell.
26. Haiman, J. (1980). “The Iconicity of Grammar: Isomorphism and Motivation”. *Language*. 56 (3), 515-540.
27. Kleinknecht, E., & Beike, D. R. (2004). “How knowing and doing inform an autobiography: Relations among preschoolers’ theory of mind, narrative, and event memory skills”. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 745-764.
*28.*Kroon, C. H. M. (1995). *Discourse particles in Latin. A study of nam, enim, auten, verond at*. Amsterdam studies in Classical philology, Vol. 4. Amsterdam: Gieben.
29.Kyratzis, A., & Guo, J. (2001). “Preschool girls' and boys' verbal conflict strategies in the United States and China”. *Research on language and social interaction*, *34*(1), 45-74.
30.Kyratzis, A., & Ervin-Tripp, S. (1999). “The development of discourse markers in peer interaction”. *Journal of pragmatics*, *31*(10), 1321-1338.
31.Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
32.Norrick, N. (2001). “Discourse markers in oral narrative”. *Journal of Pragmatics*, 33(6), 849–878. doi:10.1016/S0378-2166(01)80032-1.
33.Progress in International Reading Literacy Study, (PIRLS). (2016). Retrieved from the Web 2016. https:// timssandpirls .bc. edu/ pirls2016/ questionnaires/ downloads/ P16_StuQ.pdf
34.Redeker, G. (1991). “Linguistic markers of discourse structure”. *Linguistics*, *29*, 1139-1171.
35.Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
36.Schourup, L., & Lawrence C. (1985). *Common discourse particles in English conversation*. New York: Garland.
37.Sheldon, A. (1990). “Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes”. *Discourse Processes*, 13, 15–31.
38.Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language, 50* (4), 696-735.
39.Sperry, L. L., & Sperry, D. E. (1996). Early development of narrative skills. *Cognitive Development*, *11*, 443-465.
40.Svartvik, J. (1980). *Well* in Conversation. In S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik (Eds.), *Studies in English Linguistics for Randolph Quirk* (pp.
41.167-177). London: Longman.
42.Svartvik, J. & Quirk, R. (1980). *A corpus of English conversation*. Lund: Gleerup.
43.Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics- Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
44.Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. (2005). “In search of the uniquely human”. *Behavioral and brain sciences*, 28(5):721-727.
45.Thorne, B. (1992). “Girls and boys together… but mostly apart: Gender arrangements in elementary schools”. *Education and gender equality, 2*, 115-130.
46.Watts, Richard J. (1989). “Taking the pitcher to the well”. *Journal of Pragmatics*, 18(2): 203-231.

47. Wierzbicka, A. (1986). “Introduction. Special issue on particles”. *Journal of Pragmatics*, *10*(5), 519-534.